

Was machen Mentor*innen im Vorbereitungsdienst?

Rekonstruktive Einblicke in die begleitende Praxis der Ausbildungslehrpersonen

David Gerlach^{1,*}

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

** Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften,
Anglistik/Amerikanistik,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
gerlach@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung in Deutschland wird von zwei Gruppen von Lehrerbildner*innen gestaltet: zum von den formal bestellten Ausbildungskräften oder Fachleiter*innen am Studienseminar, zum anderen von den eher informell wirkenden Mentor*innen am Lernort Schule. Während in der Forschung zu Praxissemestern und Schulpraktischen Studien mittlerweile immer mehr Erkenntnisse dazu vorliegen, wie diese strukturtheoretisch gestaltet werden oder kompetenztheoretisch optimiert werden können, gibt es zur Mentoringpraxis im Vorbereitungsdienst bislang kaum empirische Befunde. Der Beitrag stellt den aktuellen Forschungsstand zu Mentor*innen in beiden Phasen der deutschen Lehrer*innenbildung sowie international einschlägige Erkenntnisse vor. Im Anschluss dient die Rekonstruktion zweier kontrastiver Fallbeispiele mittels der Dokumentarischen Methode dazu, Einblicke in die biographisch und normorientiert vermittelte Mentoringpraxis zu liefern. In der Zusammenschau mit der einschlägigen Forschung ergibt sich die Notwendigkeit, auch die Professionalität und Professionalisierung von Mentor*innen, ihre individuellen Überzeugungen und Rollenformigkeiten innerhalb institutionalisierter Strukturen zu reflektieren.

Schlagwörter: Professionalität, Mentoring, Mentor*in, Vorbereitungsdienst



1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Die Bedeutung der Mentor*innen zur Betreuung von Lehramtsstudierenden bzw. Referendar*innen war sicherlich immer schon sehr hoch. Erst seit kurzem steigt jedoch das Interesse seitens der Forschung an dieser besonderen Gruppe der Lehrerbildner*innen immens, die – neben ihrem Kerngeschäft Unterricht – auch eine eher im Bereich der Erwachsenenbildung anzusetzende Beratungs- und Coachingtätigkeit übernehmen (vgl. Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff, 2014; Košinár, Leineweber & Schmid, 2016; Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018; Munderloh, 2018).

Dieser Beitrag hat zum Ziel, bislang unveröffentlichte Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt zu Praktiken von Lehrerbildner*innen im Vorbereitungsdienst zu beschreiben und damit Einblicke in die professions- und praxistheoretisch sowie empirisch bedeutende Rolle der Gruppe von Mentor*innen zu bieten. Zu diesem Zweck wird zunächst der aktuelle Forschungsstand dargelegt. Da die Ergebnislage für die Mentoringpraxis im Vorbereitungsdienst noch recht schwach ist, wird in diesem Zusammenhang ebenfalls auf einschlägige Erkenntnisse aus Untersuchungen zu den Schulpraktischen Studien sowie internationale Forschung zurückgegriffen. Anschließend wird im empirischen Teil dieses Beitrags anhand zweier Fallrekonstruktionen gezeigt, wie berufsbio-graphisch bedeutsame Orientierungen zu unterschiedlichen Mentoringpraktiken führen können. Diese werden ins Verhältnis gesetzt zu anderen vorliegenden Erkenntnissen und dienen abschließend der Formulierung von sich natürlicherweise ergebenden Forschungsdesideraten im Kontext von Professionsforschung und Lehrer*innenbildung in den ersten beiden Phasen.

2 Forschung zu Mentor*innen

Einem breiten Verständnis von Lehrerbildner*innen folgend (vgl. Europäische Kommission, 2013; Schratz, 2015) gehören formal sowie inhaltlich begründet auch diejenigen Personen zu dieser Gruppe, die die angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (im Folgenden: LiV) innerhalb der Institution Schule betreuen. Jedoch: Die Personalgruppe der Mentor*innen ist teils schwer zu greifen, was sich auch auf die Forschungslage auswirkt. Diese Unbestimmbarkeit ergibt sich zum einen aus unterschiedlichen Disziplinen, dass beispielsweise Mentor*innen auch außerhalb von Lehrer*innenbildung, z.B. in der Wirtschaft, im Hochschulbereich oder in der Personalentwicklung, eingesetzt werden. Zum anderen ist die Nomenklatur innerhalb der Lehrer*innenbildung unterschiedlich, wenn Mentor*innen z.B. auch als „Praxislehrkräfte“ oder „Ausbildungslehrkräfte“ bezeichnet werden (vgl. Klusmeyer & Kehl, 2009). Zum dritten können die schulischen Mentor*innen ebenfalls tätig werden im Rahmen von Schulpraktika bzw. Schulpraktischen Studien, welche angehende Lehrkräfte im Laufe ihres Studiums absolvieren, als Betreuende von LiV oder parallel in beiden Kontexten. Es scheint in vielerlei konzeptuellen wie empirischen Untersuchungen kaum phasenspezifisch fokussiert worden zu sein oder es wird eine ähnliche Praxis im Vorbereitungsdienst homolog gestellt mit der der Schulpraktischen Studien. Die hieraus resultierende Unschärfe wird im Folgenden Berücksichtigung finden müssen. Die Forschungslage ist insgesamt, also für alle Phasen sowie international, weiterhin unbefriedigend, obwohl für die Einführung von strukturierten Berufseinstiegsprogrammen für Lehrer*innen europaweite Konzeptpapiere vorliegen, in denen die Bedeutung von Mentor*innen wiederholt hervorgehoben wird (vgl. Europäische Kommission, 2013).

2.1 Forschung zu Mentor*innen im Vorbereitungsdienst

Ein deutliches Ergebnis der Untersuchungen zu Mentor*innen im deutschsprachigen Raum scheint zu sein, dass ihnen klare Vorgaben zur Ausgestaltung der Betreuung fehlen und dass sie sich – auch als Folge mangelnder Regelungen – in den seltensten Fällen für die Übernahme dieser Mentor*innentätigkeit vorbereitet oder in ihrer Ausübung wertgeschätzt fühlen (vgl. Englert, Porzelt & Reese-Schnitker, 2006; Schubarth, Speck, Große, Seidel & Gemsa, 2006; Munderloh, 2018). Dies scheint nicht selten zu Praktiken zu führen, die ein Erfüllen personenspezifischer Anforderungen bzw. Normen gleichkommt, wenn eine LiV im Interview sagt:

„Weil die Ausbildungslehrer fragen ja auch danach. Meine hat richtig gesagt: ‚Ich möchte mal gerne von deinem Seminarleiter wissen, was du machen musst, wie du’s machen musst, was er erwartet, wie’s aussehen soll, in welcher Art und Weise er davon ausgeht, dass wo ich dir helfen kann, wo ich mehr Freiraum lassen soll.‘“ (Schubarth et al., 2006, S. 142)

Die Mentor*innen stehen damit im Zugzwang der Erwartungen der Ausbildungskräfte bzw. des Studienseminars (in Nordrhein-Westfalen: Zentren für schulpraktisches Lernen) und möchten die Referendar*innen möglichst so beraten, dass die bewerteten Ausbildungssituationen gut verlaufen. Die Mentor*innen werden innerhalb verschiedener Studien daher positiv dargestellt hinsichtlich der Betreuung (vgl. z.B. Englert et al., 2006; Munderloh, 2018), negativ hinsichtlich ihrer Vorbereitung für die Tätigkeit des Mentoring (vgl. Schubarth et al., 2006; Munderloh, 2018).

Latent wird deutlich, dass die Anforderungen ausgehend von den Erwartungen des Vorbereitungsdienstes über die LiV an die Mentor*innen herangetragen werden. Ein Grund für die Uninformiertheit der Mentor*innen, wie sie im Potsdamer Referendariat genannt wird und was ebenso in der Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes herausgestellt wurde (vgl. FiBS, 2012), wird auch darin gesehen, dass strukturell für die Anwärter*innen zwei Lernorte existieren und die Informationen nicht zu den Betreuenden an den Schulen vordringen, gleichzeitig aber auf der Ebene des inhaltlichen Mentorings die fachlichen Kompetenzen stärker eingeschätzt werden als die methodischen (vgl. Schubarth et al., 2006, S. 76f.): „Damit bleibt die Vorbildwirkung des Unterrichts der Ausbildungslehrkräfte für die Hälfte der Lehramtskandidatinnen eingeschränkt.“ (Schubarth et al., 2006, S. 77)

Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert (2011) interessiert innerhalb der COACTIV-R-Studie, welche Kompetenzbereiche Mentor*innen bei den Referendar*innen fördern sowie inwiefern sich die (auch soziale) Unterstützung auf „die Entwicklung professionellen Wissens, die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und die emotionale Erschöpfung“ (Richter et al., 2011, S. 41) auswirkt. Mentor*innen werden von den angehenden Lehrkräften insbesondere für unterrichtsrelevante Fragen wie methodische Aspekte oder Leistungsbewertung herangezogen, während lediglich ein Fünftel des betrachteten Samples (N = 551) die erfahreneren Kolleg*innen „als Lerngelegenheit zur Erweiterung des fachlichen Wissens [betrachtet]“ (Richter et al., 2011, S. 45). In sozial-unterstützender Hinsicht hingegen finden Richter et al. mentor*innenspezifische Effekte hinsichtlich einer schwächer wahrgenommenen Erschöpfung und gleichzeitig einer stärkeren Selbstwirksamkeit der Referendar*innen. Sie kommen zu dem Schluss: „Dies macht nochmals deutlich, dass vor allem die Qualität der Unterstützung die Entwicklung beruflicher Kompetenz im Referendariat vorhersagt.“ (Richter et al., 2011, S. 54) In einer anderen Publikation (vgl. Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013) fokussiert die COACTIV-R-Gruppe auf die Art und Weise sowie Inhalte des Mentorings und zeigt, dass Mentor*innen überwiegend im konstruktivistischen Sinne Gelegenheiten zum Selbstlernen und Experimentieren bieten und nicht, wie theoretisch zumindest vermutet, eher transmissiv Inhalte, Methoden o.Ä. an die angehenden Lehrkräfte vermitteln. Wie mentoriert wird, scheint jedoch wiederum mit Einstellungen und „Beliefs“ z.B. darüber zusammenzuhängen, ob die Referendar*innen

bspw. eher eigenständig sind und damit zu konstruktivistischem Mentoring tendieren oder eher stärkere Anleitung und Input benötigen und damit Mentor*innen auswählen, die einem transmissiven Mentoringmodus zuzurechnen sind (vgl. Richter et al., 2011). Den Kern von Beratungsgesprächen bilden dann eher „Fragen der Unterrichtsmethodik und des Stundenablaufs [...] Aspekte wie Lernvoraussetzungen einer Klasse“ (Reintjes & Bellenberg, 2017, S. 125) werden allerdings kaum in den Fokus gerückt. Der*die Mentor*in wird wahrgenommen als „*knowledgeable other*, der den Referendaren vor allem praktische Hinweise gibt“ (Richter et al., 2011, S. 39; Hervorh. i.O.).

In Abhängigkeit von der Qualität der Mentor*innen selbst stellen Reintjes und Bellenberg (2017) am Beispiel des nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienstes heraus, dass insbesondere die angehenden Lehrkräfte ein Mentoring positiv(er) bewerten, wenn die mentorierende Lehrkraft einen großen Einsatz zeigt; selbstverständlich scheint dies laut Reintjes und Bellenberg jedoch nicht zu sein.

2.2 Forschung zu Mentor*innen in Schulpraktischen Studien

Vergleichend zu den als eher basal einzuschätzenden und gleichzeitig ernüchternden empirischen Hinweisen ist die Forschung zu Schulpraktischen Studien bzw. zum Praxissemester und Mentor*innen deutlich umfassender (vgl. z.B. Westphal et al., 2014; Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Košinár et al., 2016; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Reintjes et al., 2018) und wird bspw. auch durch die vor einigen Jahren gegründete *Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (IGSP) und die gleichnamige Publikationsreihe befördert. Wiederholt wird in den Veröffentlichungen betont, wie Mentor*innen in diesem Kontext auf informeller Ebene eine Professionalisierung durch die Reflexionsgelegenheiten mit den Studierenden subjektiv wahrnehmen und durch den begleiteten Unterricht Freiräume entstehen, die sie für individuellere Betreuung ihrer Lerngruppen nutzen, wenn die Lehramtsstudierenden die Unterrichtsleitung temporär übernehmen (vgl. Schnebel, 2014). Dabei wird in Forschungsprojekten zu Schulpraktischen Studien wiederholt die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Begleitung hervorgehoben (vgl. für einen Überblick: Gröschner & Häusler, 2014), während gleichzeitig diese Begleitung als diffus und heterogen beschrieben wird (vgl. Hascher, 2012). Gröschner & Häusler (2014) stellen heraus, dass die Lehrpersonen selbst zu ca. 60 Prozent von der Schulleitung zur Übernahme eines Mentorats angehalten wurden, den persönlichen Gewinn hierdurch allerdings als eher durchschnittlich einschätzen.

Insbesondere die Interaktionen zwischen Mentor*innen und Lehramtsstudierenden in entsprechenden Besprechungen und Beratungen sind Fokus weiterer, auch einiger konzeptueller Arbeiten, die insbesondere im Schweizer Raum erschienen sind (vgl. Niggli, 2006; Kreis & Staub, 2008; Gut, Niggli & Moroni, 2014). Ihnen gemein ist das Ziel des Schaffens einer Reflexionsgelegenheit, die von den Mentor*innen, dabei meist erfahrungsgeleitet, unterstützt wird. Hierbei verschiebt sich dieses Beratungskonzept nicht selten in Richtung Coaching und wird dann in seiner Tendenz non-direktiv, d.h. unterstützend und beratend als Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Niggli, 2001) oder zur Anleitung explizit fachbezogener Reflexionsprozesse (vgl. Kreis & Staub, 2008). Rosemann und Bonnet (2018) stellen das Potenzial von Mentoringgesprächen für Professionalisierung heraus, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie bewertungsfrei bleiben und normativ aufgeworfene Hierarchien zwischen Universität und Schule von den beteiligten Personen – insbesondere auch unter der Anbahnung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Rosemann & Bonnet, 2018, S. 145; vgl. auch Helsper, 2019) der Studierenden – reflexiv eingeholt werden. Inwiefern dieser herausgebildet werden kann, scheint allerdings auch von der Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung der Lehramtsstudierenden insofern abzuhängen, als dass Košinár (2018) rekonstruiert, dass je nach Typus die Studierenden das Praktikum an sich, aber auch – im Kontext dieses Beitrags – die Rolle der Mentorin bzw. des Mentors strukturieren. Praktikant*innen des Typus

„Selbstverwirklichung“ sehen Mentor*innen z.B. antinomisch als „Ermöglichende oder Verhindernde“, während Vermeidungstypen sie als „Bewertungsinstanz“ wahrnehmen. Lediglich die Mentee-Typen „Entwicklung“ sowie „Bewährung“ sehen Beratungsgelegenheiten bzw. nutzen eine individuelle Einschätzung zum Entwicklungsbedarf im Professionalisierungsprozess.

2.3 Internationale Forschung zu Mentor*innen

International wird die Rolle von Mentor*innen in Praxisphasen, stärker noch in (quasi-) strukturierten Berufseinführungsprogrammen (noch am ehesten mit dem Vorbereitungsdienst vergleichbar) bzw. im Berufseinstieg untersucht, wie auch Abs & Anderson-Park (2014) herausarbeiten. Sie verweisen darauf, dass vielfältige internationale Studien noch nicht in befriedigender Weise die Effekte von Mentoring oder qualitative Indikatoren für nachhaltig und positiv wirksame Mentor*in-Noviz*in-Verhältnisse ermitteln konnten. Zum einen liegt dies teilweise am jeweils zugrunde gelegten Forschungsansatz; zum anderen treten auch hier die Komplexität der Mentoringpraxis bzw. die schwierige Kontrolle der sie beeinflussenden Faktoren hervor (vgl. Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Im Allgemeinen zeigen sich in den empirischen Arbeiten jedoch durchaus erwartbare Erkenntnisse, die wir auch aus deutschen Untersuchungen kennen: Mentor*innen bieten als erfahrenere Lehrkräfte vor allem eine sozialisierende Funktion und emotionale Unterstützung für Noviz*innen bei der Einführung in den (neuen) schulischen Kontext und besonders für die Rückmeldung von Aspekten wie *Classroom Management* oder Lehrer*innenverhalten (vgl. Hobson et al., 2009). Dabei scheinen sie selbst durch die Übernahme eines Mentorats in ihrer Reflexivität und dem Verstehen von Unterricht(en) dazu zu gewinnen. Das Gelingen eines Mentorats ist auch abhängig von der empfundenen Kollegialität beider Lehrkräfte (vgl. Clarke, Killeavy & Moloney, 2013). Die im deutschen Kontext große Rolle von ko-konstruktiver Beratung wird in internationalen Studien z.B. von Langdon (2014) und Hobson et al. (2009) gestützt, wobei insgesamt weniger die Qualität des Mentoring als die Quantität von Bedeutung zu sein scheint (vgl. Ingersoll & Strong, 2011).

Die Beanspruchung und Belastung durch ein zusätzlich zum Unterrichten übernommenes Mentorat wird überraschend selten thematisiert (vgl. Hobson et al., 2009) oder dann höchstens in Zusammenhang gesetzt mit Unsicherheiten, die aufgrund einer vorher noch nicht ausgefüllten Rolle als Mentor*in potenziell entstehen (vgl. Simpson, Hastings & Hill, 2007).

2.4 Zusammenfassende Bewertung der Forschungslage

Die Tätigkeit der Mentor*innen von (angehenden) Lehrkräften lässt sich phasenübergreifend grundsätzlich in drei Dimensionen unterscheiden als professionelle, personenbezogene oder soziale Unterstützung (vgl. Wittek, Ruohotie-Lyhty & Heikkinen, 2017). Zur eigentlichen Ausgestaltung der Mentor*innenpraxis liegen allerdings weiterhin für alle Phasen der Lehrer*innenbildung in Deutschland nur wenige Befunde vor. Diese Lücke stellt sich insbesondere für die zweite Phase des Vorbereitungsdienstes, welche aufgrund der Leistungsbewertung und Anforderungen im Vergleich zu den Schulpraktischen Studien als deutlich stärker normativ aufgeladen und nicht unproblematisch charakterisiert wird (vgl. Wernet, o.J.; Košinár, 2014; Munderloh, 2018) und werden muss. Dies ist besonders vor dem Hintergrund von Passungs- bzw. Nicht-Passungserfahrungen zu sehen, welche Referendar*innen nicht nur hinsichtlich des Systems und der immanenten Strukturierung vorfinden, sondern auch in Interaktion mit den sie betreuenden Lehrerbildner*innen (vgl. Košinár, 2014). Ein Einblick in die stattfindenden Praktiken – z.B. von Mentor*innen – soll daher im Folgenden aus einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive Schwerpunkt werden.

3 Methodologie und Methodik

Die vorzustellenden Daten sind im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Lehrerbildner*innen im Vorbereitungsdienst des Landes Hessen entstanden (vgl. Gerlach & Steininger, 2016; Gerlach, 2018; Gerlach, 2020), welches professionstheoretisch einem sowohl struktur- als auch berufsbiographischen Deutungsansatz folgte (Terhart, 2011; Helsper, 2014; Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019). Den beiden Gruppen – Ausbildungskräften (bzw. Fachleiter*innen) sowie Mentor*innen – wurden in narrativ-episodischen Interviews nach Schütze (1983, 1987) ähnliche Fragen gestellt, die in einem explorativen Zugriff die Handlungspraxis der Befragten rekonstruierbar machen sollten (vgl. Nohl, 2017). Die entstandenen Interviewtranskripte wurden mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Bohnsack, 2014) analysiert, um implizite, habituelle Orientierungen des Personals im Sinne einer Mentoring- bzw. Ausbildungspraxis herausarbeiten zu können. Methodologisch ist der Dokumentarischen Methode damit weniger die explizite Ebene des Gesagten wichtig, sondern vielmehr mittels der Interpretation und kontrastivem Fallvergleich erkennbare, implizite Strukturierungen und Orientierungen (vgl. Mannheim, 1964). Betont wird hier folglich die Bedeutung impliziten Wissens als handlungsleitend (vgl. Bohnsack, 2014), welches sich in der je individuellen Bearbeitung bspw. institutioneller Normen im Feld des Vorbereitungsdienstes zeigen kann.

Während Gerlach (2020) ausführlich die Gruppe der Ausbildungskräfte in den Fokus nimmt, wird hier mit einer engeren Fragestellung – und aufgrund des knapperen Platzes – die Gruppe der Mentor*innen betrachtet, genauer: ihre Praktiken im Zusammenhang mit LiV sowie ihre eigene Feldposition als Akteur*innen innerhalb der Struktur des Referendariats.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2015 muss für die nachfolgende Darstellung berücksichtigt werden, dass die Mentor*innentätigkeit in Hessen zu einer der Dienstpflichten der Lehrkräfte gehört, sie hierfür in den meisten Fällen nach dem Hessischen Lehrer*innenbildungsgesetz und ihrer Durchführungsverordnung allerdings keinerlei Entlastung erhalten. Eine formale Qualifizierung existiert nicht, wenngleich die Universitäten Mentor*innentage als Lern- und Fortbildungsgelegenheiten anbieten. Sie sind in der Regel bei Unterrichtsbesuchen (UB) eingespannt, wenn auch keine direkte Bewertung durch sie stattfindet. Die Ausbildung erfolgt in Hessen an zwei unterschiedlichen Lernorten: zum einen innerhalb von Modulsitzungen (Seminaren) am Studienseminar durch die bestellten Ausbildungskräfte, zum anderen durch Mentor*innen an der Schule. Der in der Regel einzige Moment, zu dem Ausbildungskräfte an der Schule für den Vorbereitungsdienst tätig sind, sind die bewerteten UB der betreuten LiV.

4 Zwei Fallrekonstruktionen

Dem oben dargelegten Zugang folgend, werden zwei maximalkontrastive Fälle interpretativ dargestellt, die sich in ihren Orientierungen und dem zugrundeliegenden Mentor*innen-Habitus deutlich voneinander unterscheiden bei einem gemeinsamen Erfahrungsraum und Orientierungsproblem bzw. einer „Orientierungsdiskrepanz“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 313) in der Gestaltung der Mentoringpraxis. Es zeigen sich konträre Bearbeitungen der Mentor*in-Mentee-Beziehung zum einen und ein Rückbezug zu wahrgenommenen (oder selbst gesetzten) Normen (vgl. Bonnet & Hericks, 2019) zum anderen besonders in der Situation von Unterrichtsnachbesprechungen, bei denen auch Fachleiter*innen zugegen sind. Die Rekonstruktionen werden im anschließenden Abschnitt vergleichend miteinander in Beziehung gesetzt.

Auf Basis des umfangreicheren Interviewmaterials sind zwei Passagen interessant, die auf unterschiedliche Erzählimpulse folgen: Einerseits wird über einen allgemeineren

Impuls zur Arbeit mit LiV darauf abgezielt, inwiefern das Arbeitsverhältnis (machttheoretisch) ausgestaltet wird („*Erzählen Sie mir von Ihrer Arbeit mit den Referendarinnen und Referendaren!*“). Andererseits evoziert der zweite Impuls „*Was ist Ihnen in Ihrer bisherigen Mentoringtätigkeit besonders im Gedächtnis geblieben?*“ Erzählungen und Beschreibungen erfolgreicher wie auch misslungener Praxis auf Seiten der LiV, welche implizit Rückschlüsse auf die Orientierungen der Mentor*innen zulassen.

Bei den im Folgenden verwendeten Namen der Mentorinnen handelt es sich um Pseudonyme.

4.1 Jutta Wirth

Die Spanischlehrerin Jutta Wirth betreut zum Interviewzeitpunkt erst seit wenigen Jahren LiV. In berufsbiographischer Hinsicht ist damit ihre eigene formale Ausbildung noch nicht lange vorbei, was sich auch in ihren Orientierungen und Überzeugungen widerspiegelt: Sie scheint noch keine klare Mentoringpraxis für sich entworfen zu haben im Sinne einer Habitusformung zusätzlich zum Lehrer*innenhabitus, sondern rekurriert wiederholt auf ihr eigenes Erleben – eine Praxis, die dann durch positive Evaluationen durch die Ausbildungskräfte, die die von ihr betreuten LiV besuchen, quasi extern bestätigt wird. Interessanterweise spricht sie sich im Interviewverlauf auf expliziter Ebene wiederholt für die Abschaffung von Noten als formaler Bewertung im Referendariat aus.

Innerhalb dieses Orientierungsrahmens sind die folgenden Interpretationen exemplarischer Interviewauszüge zu sehen. Auf die Frage, was Jutta Wirth mit ihren Mentees macht, beschreibt sie, dass sie viele Dinge aus ihrem eigenen Referendariat zu übernehmen versucht:

B: //Ich versuche// das eigentlich relativ ähnlich zu machen, so wie ich es ERLEBT habe. Ähm, und zwar, dass ich eben im Unterricht dabei bin. Bei uns ist das etwas/ also aus der Organisation der Schule ist das so heraus, dass wir ja, ähm, vier/ vierstündig in der Woche, ähm, Spanisch UNTERRICHTEN. Das heißt, zweimal zwei Stunden. (.) Ich darf nicht alle vier Stunden dabei sein, aber ich darf zwei Stunden dabei sein. Ähm, ich war auch schon mal vier Stunden dabei, weil ich es einfach für wichtig erachtet habe und ich versuche dann auch eben, dass wir ins GESPRÄCH kommen, dass ich halt sage, an der Stelle fand ich jetzt, da hat die Ergebnissicherung gefehlt. Oder an der Stelle, hast du gemerkt, da sind dir die Schüler, ähm, weggelaufen. Oder das war BESONDERS gut. Das finde ich richtig gut, das nehme ich auch in MEINEN Unterricht auf. [Zeilen 79–91]

Der Versuch, Elemente aus ihrer eigenen Erfahrung und eigenen Erleben zu übernehmen, wird im ersten Satz mittels „wie“ (Z. 79) angekündigt. Das Verb „versuchen“ wiederholt sich in Beschreibungen ihrer Handlungspraxis immer wieder, was auf kommunikativer Ebene ihr Bemühen darstellt, die Lehrkräfte bzw. deren Praxis zu unterstützen, implizit aber auf eine Unsicherheit bzgl. des Gelingens oder des Effekts dieser Unterstützungsversuche hindeuten kann.

Das Verb „erleben“ (vgl. Z. 80) deutet an, dass sich Jutta Wirth bei der Gestaltung ihrer Praxis mehr auf passiv wahrgenommene Erlebnisse und Erfahrungen verlässt als auf theoretisches Wissen. Im Hinblick auf die Begleitung der LiV im eigenen Unterricht betont sie, dass die Organisation „aus der [...] Schule [...] heraus“ (Z. 81f.) kommt, ihre Handlungsoptionen hier durch die Institution also fremdbestimmt werden. Indem Jutta Wirth im Weiteren das Personalpronomen „wir“ (Z. 82) in Bezug auf das Unterrichten benutzt, wird dann hingegen impliziert, dass die LiV und die Mentorin gemeinsam unterrichten und Unterricht planen, dort also Entscheidungsgewalt (bzw. Mitbestimmungsrecht) herrscht und dort Praxis selbstbestimmt wirksam und erfahrbar wird. Sie schränkt den Anteil des gemeinsamen Unterrichtens jedoch im nachfolgenden Satz direkt wieder ein, da sie ergänzend beschreibt, dass sie nur „zwei Stunden dabei sein“ (Z. 84f.) darf. Durch das Modalverb wird betont, dass nicht die Mentorin, sondern die Schule an dieser Stelle bestimmt, wann und wie oft Mentor*innen die LiV begleiten dürfen. Jedoch hebt die Mentorin auch hervor, dass sie „auch schon mal vier Stunden dabei“ (Z. 85) gewesen

sei, wodurch deutlich wird, dass sich Jutta Wirth über die Regelung der Schule hinweggesetzt hat oder – in einer anderen Lesart – hier eine Hospitation über die durch die Stundenplanung vorgegebene Koppelung hinaus möglich wurde.

Die Beratungspraxis an sich stellt die Mentorin durch die Form „*GESPRÄCH*“ (Z. 87) auf expliziter Ebene heraus. Während jedoch ein Gespräch von wechselseitigem Austausch und Kommunikation geprägt wäre, beschreibt sie im Folgenden nur aus ihrer Perspektive häufig vorkommende Kritik. Zu diesen Aspekten gehören bspw. die Unaufmerksamkeit von Schüler*innen oder eine fehlende Ergebnissicherung (vgl. Z. 87ff.). Die Unaufmerksamkeit der Lernenden beschreibt sie metaphorisch als das „Weglaufen“ (vgl. Z. 89), was auf bei Noviz*innen mangelhaftes *Classroom Management* als charakteristisches Problem hindeuten kann. Bemerkenswert ist, dass sie zwar zwei konkrete negative Beispiele nennt, jedoch kein einziges positives; dieses wird lediglich generalisierend aufgeführt als innovative Ideen und methodisch-didaktische Ansätze, die sie auch in ihren eigenen Unterricht übernimmt. Diese Nicht-Nennung von konkret positiven Beispielen könnte in einer Lesart darauf hindeuten, dass die Mentorin wenig konkrete positive Erinnerungen hat, dass in einer anderen Lesart negative Aspekte als „Dauerbrenner“ stärker in Erinnerung bleiben oder drittens, dass „gute“ Unterrichtsstunden ganzheitlich positiv sind und es deshalb wenig einzelne positive Aspekte gibt.

I: Ok. Gibt es ein Ereignis in Ihrer Arbeit als Mentorin, (.) die Ihnen/ äh, das Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben ist?

B: (..) Ein ganz besonderes Ereignis? (..) Ja, so die Unterrichtsbesuche sind schon irgendwie was Besonderes dann, wenn die Ausbilderin kommt und man MERKT, es läuft so, wie wir das vorher, ähm, besprochen haben und das klappt irgendwie und das funktioniert und die Schüler machen so mit. Das heißt, wir haben uns/ wir haben (lachend) in einer Gemeinsamkeit dann quasi uns ja abgestimmt und haben/ man schaut ja immer so in die Zukunft und plötzlich passt die Zukunft und die Gegenwart zusammen. Das sind dann schon schöne Momente, muss ich schon sagen. Und natürlich auch, wenn ich ihr gratulieren kann, dass sie ihr Staatsexamen, ähm, bestanden hat. Also das fand ich/ das ist dann schön, weil das ist ja dann nicht nur mein Verdienst, klar, es ist zum größten Teil das/ der Verdienst des Referendars. Aber, ähm, ich konnte ein kleines Stückchen dabei unterstützen. Und das fand ich/ das finde ich sehr schön. Also die Arbeit hat/ macht mir sehr viel Spaß. Also ich finde es schade, dass so wenig Spanischleute herkommen. (Lacht) [Zeilen 182–200]

Auf die Frage nach einem bestimmten Ereignis, an das sich die Mentorin erinnern könne, erzählt Jutta Wirth von Unterrichtsbesuchen und den erfolgreichen Abschlüssen der LiV, welche gleichsam als Inszenierungen beschrieben werden. Nach einer Pause beschreibt sie generalisierend im Plural Unterrichtsbesuche als besondere Ereignisse (vgl. Z. 186) und knüpft diese Besonderheit durch eine „Wenn-dann-Bedingung“ (Z. 186) an das Erscheinen der Ausbilderin. Zwar geht die Mentorin danach auf den Ablauf eines UBs an sich ein, jedoch ist es trotzdem bemerkenswert, dass sie das Kommen der Ausbilderin unmittelbar an die Besonderheit der UBs knüpft. Es fällt auf, dass die Mentorin das inklusive Pronomen „*wir*“ (Z. 187f.) benutzt, um die gemeinsame Vorbesprechung der UBs zu beschreiben, implizierend, dass Jutta Wirth die Planung der UBs als gemeinsame Aufgabe von sich und den LiV erachtet und sich möglicherweise deshalb auch verantwortlich fühlt. Mentorin und Mentee haben sich „*in einer Gemeinsamkeit [...] abgestimmt*“ (Z. 190) – auf rein expliziter Ebene wird eine Vorbesprechung relevant gesetzt sowie die Verständigung auf einen bzw. die Aushandlung von einem gemeinsamen Unterrichtsplan. Wenn man die Beratungspraxis aus dem ersten Auszug und das implizit dahinterliegende Verständnis von „Gespräch“ zugrunde legt, was sich auch in weiteren Interviewpassagen wiederfindet, muss allerdings davon ausgegangen werden, dass die Mentorin primär einer Transmissionsorientierung gleich ihre Prinzipien und Grundsätze eines guten Fremdsprachenunterrichts vermittelt und erwartet, dass diese umgesetzt werden. Diese normativen Setzungen, die in der Beratung erfolgen, werden dann letztlich durch eine externe Instanz – die den UB bewertende Ausbildungskraft – validiert,

was Wirth in Form einer Metapher ausdrückt: „*plötzlich passt die Zukunft und die Gegenwart zusammen*“ (Z. 191f.). Jutta Wirth bewertet gelungene Unterrichtsbesuche als „*schöne Momente*“ (Z. 192f.) und verstärkt diese Momente durch den Partikel „*schon*“ (Z. 192f.), was für sie eine Bestätigung erfolgreichen Mentorings durch die externe Person darstellt. Auffällig ist dann im Folgenden, quasi als Resultat der Reflexion über diese Praktik der Validierung, die kommunikative Relativierung ihres eigenen Beitrags, indem sie die Leistung der LiV hervorhebt („*das ist [...] nicht nur mein Verdienst*“; Z. 195f.) und aufzeigt, dass sie die LiV „*ein kleines Stückchen*“ (Z. 197) dabei unterstützt habe.

4.2 Kathrin Bohm

Kathrin Bohm ist – im starken Kontrast zu Jutta Wirth – bereits seit drei Jahrzehnten als Lehrerin tätig und bestätigt im Interview, dass sie seit fast demselben Zeitraum auch die Rolle als Mentorin wahrnimmt. Sie zeigt sich deutlich systemkritisch insbesondere bezüglich der Reformen des Vorbereitungsdienstes, die sie bewusst erlebt hat. Sie beschreibt ihre Rolle als Mentorin im Rahmen der Nachbesprechungen der ihr anvertrauten LiV mit den Ausbildungskräften als von letzteren „*geduldet*“, nennt diese übergriffig und intransparent in ihrer Bewertung. Für letztere fühlt sie sich als Beratende ihrer LiV auch mitverantwortlich.

Als Voraussetzung für die Übernahme eines Mentorats beschreibt Kathrin Bohm ein- gangs des Interviews ihre persönlichen Grenzen sowie die Regeln, an die sich die Referendar*innen während ihres Mentorats zu halten haben:

B: Und dann sage ich aber, das habe ich mir jetzt angewöhnt, das war früher nicht, aber ich habe dann gesagt, „also ich kann bestimmte Dinge leisten, aber ich kann nicht alle Dinge leisten. Also ich kann, ähm/ Ich brauche, wenn Sie eine Stunde planen, das ein bisschen rechtzeitig, weil ich nicht so ganz ad hoc Dinge schnell machen kann, weil ich eben in vielen bestimmten Berei/ also vielen verschiedenen Bereichen tätig bin.“ (.) Und, ähm, da/ Also das sage ich inzwischen so als Vertrag, das haben wir mal irgendwann gelernt auch im Stu/ mit dem Studienseminar, da gibt es auch Fortbildungen, dass man möglichst am Anfang schon sagt, was man leisten kann und was man nicht leisten kann und was man vielleicht auch, in Anführungsstrichen, erwartet. [Zeilen 27–38]

Im Hinblick auf Kathrin Bohms persönliche Grenzen wird zuerst ein Gegenhorizont konstruiert, bei dem sie ihre Einstellung „*jetzt*“ mit „*früher*“ (Z. 28) vergleicht, wobei sie heute – anders als früher – ihre Grenzen bezüglich der Arbeitsbelastung aufzeigt. Teil der aus den persönlichen Grenzen resultierenden Anforderungen an die LiV ist vor allem die „*rechtzeitig[e]*“ (Z. 31) Abgabe von Unterlagen, die sie damit begründet, dass sie Dinge nicht „*ad hoc*“ (Z. 32) erledigen kann. Dies spricht implizit dafür, dass sie mit mangelhaftem Zeitmanagement der LiV in der Vergangenheit negative Erfahrungen gemacht hat und sich LiV nun mit dieser (d.h. ihrer) Strukturiertheit arrangieren müssen, wenn sie von ihr betreut werden möchten.

Mit dem Festhalten dieser Anforderungen als verbindlichem „*Vertrag*“ (Z. 35) bezieht sich Kathrin Bohm auf ein im „*Studienseminar*“ (Z. 36) erlerntes Verfahren, welches die anfängliche Festlegung von Regeln nahelegt, eine Praktik, die sie offensichtlich als für sich nützlich bewertet und übernommen hat. Gleichzeitig erreicht das Schließen eines Vertrages neben der Verbindlichkeit auch den Charakter einer Dienstleistung, die – aufgeschlüsselt nach bestimmten Aspekten – erbracht wird (oder nicht). Dieses Vorgehen auf individueller Ebene offenbart gleichsam eine systemisch-strukturell angelegte Überforderung dessen, was Lehrer*innen über ihre eigentlichen Tätigkeiten hinaus als Mentor*innen leisten müssen.

I: Ja. Gibt es so ein Ereignis, in Ihrer Tätigkeit als Mentorin, das Ihnen über die Jahre besonders im Gedächtnis geblieben ist?

B: (5) Äh/ Eigentlich die Lehrproben. (...) Beziehungsweise dann die Gespräche darüber. Das ist also eher negativ. Nicht wegen der Leute, sondern/ nicht wegen der Men/ ne/ wegen der LiVs, sondern (...) äh/ diese/ diese Atmosphäre, die finde ich nach wie vor nicht gut. (lacht) Und, ähm, wie da teilweise die Notenfindung ist, das ist auch auf einer Ebene, wo ich denke, das kann manchmal nicht wahr sein. [Zeilen 59–68]

Auf die Frage nach einem besonderen Ereignis nennt die Mentorin die schlechte Atmosphäre bei Unterrichtsnachbesprechungen, wenn die Ausbildungskräfte vom Studienseminar die Leistung der LiV bewerten. Ähnlich wie die Mentorin Jutta Wirth muss sie hier kurz überlegen. Obwohl sie dann aber im ersten Satz die „Lehrproben“ (Z. 62) als besonderes Ereignis nennt, verbessert sich die Mentorin im zweiten Satz durch die Konjunktion „[b]eziehungsweise“ (Z. 62) und führt stattdessen „die Gespräche“ (Z. 62f.) als besondere Erinnerung auf. Es wird deutlich, dass nicht die UBs an sich, sondern vielmehr die Nachbesprechungen durch ihre Negativität in Erinnerung geblieben sind. Ihr negatives Erleben der Nachbesprechungen entsteht nicht durch die „Leute“ (Z. 64), „sondern“ (Z. 64) durch die „Atmosphäre“ (Z. 65). Hinsichtlich der beschriebenen Atmosphäre fällt die Formulierung „nach wie vor“ (Z. 65) auf, was verdeutlichen kann, dass dieses Erleben schon länger in ihrer Mentorinnentätigkeit besteht oder auch bereits Bestandteil ihres eigenen Referendariats war. Neben der negativen Atmosphäre leitet das Adverb „auch“ (Z. 67) eine weitere Kritik an der „Notenfindung“ (Z. 66) ein. Durch die Formulierung „das kann manchmal nicht wahr sein“ (Z. 67f.) unterstreicht die Mentorin bewertend ihre Ungläubigkeit und ihr Entsetzen über eine intransparente Benotung der LiV. Sie kritisiert damit die Arbeit der Prüfenden, da sie diejenigen sind, die den LiV scheinbar nicht gerechtfertigte oder nicht nachvollziehbare Leistungsbewertungen geben. Es scheint, als fühle sie sich selbst angegriffen, zumindest auch entlang des Einsatzes, den sie für die LiV gezeigt hat, als Mentorin herabgesetzt.

5 Komparative Betrachtung und zusammenfassende Ergebnisdiskussion

Aufgrund des begrenzten Platzes können hier nicht in Gänze die Menge des Datenmaterials, die Analysen und Rekonstruktionen sowie insbesondere die jeweils kontrastiv abgeleiteten Fälle dargestellt werden. Allerdings werden einige Aspekte aus den Vorstellungen der beiden Mentorinnen deutlich:

Die Mentorin Jutta Wirth hat in ihrer kurzen Berufsbiographie als Lehrerin und Mentorin noch keine Habitustransformation durchgemacht. Diese erfolgt im Sinne von Professionalisierung zunächst im Studium und mittels wachsender Praxiserfahrungen und -reflexionen über Vorbereitungsdienst und eigene Schulpraxis vom „Schülerhabitus“ hin zum „Lehrerhabitus“ (vgl. Helsper, 2019) und könnte sich dann auch noch einmal in der Übernahme eines Mentorats als Transformation zeigen. Jutta Wirth zeigt noch Orientierungen einer LiV, was jedoch möglicherweise in einer recht empathischen Art und einem nur geringen machttheoretischen Gefälle von Seiten entsprechender Mentees als Passung gewürdigt werden dürfte (vgl. Košinár, 2014). Es zeigt sich in diesem Habitus auch eine Erwartungserwartung an das Urteil der Ausbildungskraft, womit noch kein eigenes Konzept eines „normativ guten“ Unterrichts vorliegt, das sie modellhaft ihren Mentees anbieten könnte. Im Gegensatz dazu argumentiert Kathrin Bohm sehr systemkritisch, was wiederum biographiebedingt sein und mit der größeren Erfahrung zusammenhängen könnte. Gleichzeitig besteht ein habituell entwickeltes Machtgefälle zu den LiV, welche als Lernende konstruiert werden, mit denen Lernverträge abgeschlossen und denen Grenzen aufgezeigt werden müssen. Erwartungen werden von ihr selbst als Normen her-

ausgestellt, während Jutta Wirth Normen seitens des Vorbereitungsdienstes eher akzeptiert und selbst als normative Kraft lediglich die Umsetzung dieser systemimmanenten Erwartung entfaltet. Mentorin Bohm hingegen kritisiert formale Normen deutlich (z.B. in Unterrichtsnachbesprechungen) oder übernimmt sie nur (s. Lernvertrag), wenn sie sich für ihre Überzeugungen als passend und nützlich erweisen.

6 Fazit

Die kontrastive Betrachtung bestätigt vorliegende Befunde zur Mentoringpraxis insofern, als dass der Grad an Professionalität über die Erfahrung und Berufsbiographie wachsen dürfte, wobei eine latente Diffusität an Konzepten und die Vermittlung von Rezeptologien möglicherweise durchgehend problematisch sind (vgl. Hascher, 2012). Allerdings kann die Frage von Professionalität (bzw. Professionalisierung) als (oder durch) Habitustransformation (vgl. Košinár, 2014; Helsper, 2019; Bonnet & Hericks, 2019) wegen der Begrenztheit der hier vorgelegten Daten noch nicht abschließend beantwortet werden.

Gefragt werden muss allerdings, ob die rekonstruierten Orientierungen erwünschte Praktiken herstellen durch Mentor*innen, die bislang nicht ausreichend weiterqualifiziert werden bzw. kaum innerhalb organisationaler Strukturen entsprechend gewürdigt zu werden scheinen (vgl. Englert et al., 2006; Klusmeyer & Kehl, 2009; Munderloh, 2018), möglicherweise aber auch gerade in einem latenten Widerstand bestehender Strukturen und Normen des Vorbereitungsdienstes „funktionieren“ (vgl. auch Dietrich, 2014). Während transmissionsorientierte Ausbildungskräfte im Vorbereitungsdienst bspw. Inhalte der ersten Phase in Frage stellen (vgl. Gerlach, 2020), könnten erfahrenere Mentor*innen wiederum – wie bei Kathrin Bohm deutlich wird – gegenüber den ihnen anvertrauten LiV die zweite Phase in ihrer Strukturiertheit und dem Potenzial an Professionalisierungsgelegenheiten hinterfragen.

Die individuellen Überzeugungen der Lehrerbildner*innen in allen Phasen und an allen Ausbildungsorten (und damit die Dualität unterschiedlicher Dienst- und Lernorte) müssten daher möglicherweise vor dem Hintergrund der je spezifischen Anforderungsstrukturen und (Nicht-)Passungen professionstheoretisch reflektiert, möglicherweise gar überwunden und durch Supervision begleitet werden (vgl. Košinár, 2014, 2018; Dietrich, 2014). Expertisen und Untersuchungen zum Vorbereitungsdienst zeigen wiederholt die Abhängigkeit der Ausbildungspraxis von den Lehrerbildner*innen und stellen zugleich die damit einhergehenden Problematiken heraus (vgl. z.B. Walke, 2007; Dietrich, 2014; Košinár, 2014; Walm & Wittek, 2014). Aktuell wachsen zwar entsprechende Reformbemühungen hinsichtlich der Professionalität der Begleitmaßnahmen im Studium, und diese werden vor dem Hintergrund verschiedener Professionalisierungsstrategien wie der Schulung von Mentor*innen in Beratungs- und Coachingkonzepten gefördert (vgl. die Beiträge in Reintjes et al., 2018); für den Vorbereitungsdienst ist eine solche Entwicklung allerdings noch nicht in einem entsprechenden Umfang wahrnehmbar. Der weiterhin zu fördernde Austausch zwischen erster und zweiter Phase in praxistheoretischer wie empirisch-begleitender Hinsicht z.B. durch Kooperation des Ausbildungs- und Mentoringpersonals dürfte Impulse für beide Phasen, aktuell möglicherweise aufgrund der zahlreichen Erkenntnisse durch die *Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung* insbesondere von der ersten in die zweite Phase liefern.

Literatur und Internetquellen

- Abs, H.J., & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: Die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 489–510). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9–32). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Habitus und Norm. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clarke, M., Killeavy, M., & Moloney, A. (2013). The Genesis of Mentors' Professional and Personal Knowledge about Teaching. Perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 364–375. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.755513>
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Englert, R., Porzelt, B., & Reese-Schnitker, A. (2006). *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/Innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst?* Münster: LIT.
- Europäische Kommission. (2013). *Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes*. Zugriff am 18.04.2021. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf.
- FiBS (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie). (2012). *Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes 2010–2012*. Zugriff am 18.04.2021. Verfügbar unter: <https://idw-online.de/de/news530478>.
- Gerlach, D. (2018). „... und jetzt reden wir über Literaturdidaktik, aber eigentlich brennt es ganz woanders.“ Orientierungen und Praktiken von Ausbildungskräften und Mentorierenden im Vorbereitungsdienst angehender Lehrerinnen und Lehrer. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 258–271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Gerlach, D., & Steininger, I. (2016). Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprachliche Professionalisierung: Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 181–199.
- Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von

- Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Gut, R., Niggli, A., & Moroni, S. (2014). Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring. Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 73–87.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2019). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring Beginning Teachers. What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Klusmeyer, J., & Kehl, V. (2009). Zur Professionalität der Ausbildungslehrer an berufsbildenden Schulen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (Profil 2)*. Zugriff am 18.04.2021. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil2/klusmeyer_kehl_profil_2.pdf.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–86). Münster: Waxmann.
- Košinár, J., Leineweber, S., & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Kreis, A., & Staub, F. (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtsscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 6 (2), 198–210.
- Langdon, F.J. (2014). Evidence of Mentor Learning and Development. An Analysis of New Zealand Mentor/Mentee Professional Conversations. *Professional Development in Education*, 40 (1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.833131>
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim: Beltz.

- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295–323). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13
- Niggli, A. (2001). Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 244–250.
- Niggli, A. (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24 (1), 120–126.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Reintjes, C., & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 116–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How Different Mentoring Approaches Affect Beginning Teachers' Development in the First Years of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rosemann, I., & Bonnet, A. (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. (2015). Lehrerbildner/in: „Die unsichtbare Profession“ aus der Policy-Perspektive. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (2), 40–44.
- Schubarth, W., & Pohlenz, P. (Hrsg.). (2006). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A., & Gamsa, C. (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 13–175). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien* (Fernuniversität: Studien- und Lehrmaterial, Bd. 1). Hagen: Fernuniversität, Gesamthochschule.

- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I Knew that She Was Watching Me'. The Professional Benefits of Mentoring. *Teachers and Teaching*, 13 (5), 481–498. <https://doi.org/10.1080/13540600701561695>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim & Basel: Beltz.
- Walke, J. (2007). *Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Essen: Stifterverband.
- Walm, M., & Wittek, D. (2014). *Lehrerinnenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern*. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M.: GEW.
- Wernet, A. (o.J.). *Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat*. Abschlussbericht. Zugriff am 18.04.2021. Verfügbar unter: https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/Projekte/AKURAT_Abschlussbericht.pdf.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M., & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer-Learning durch Mentoring, Coaching und Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 27). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z0p.4>
- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M., & Heikkinen, H.L.T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 43–57. Zugriff am 18.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/artikelART102120>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gerlach, D. (2021). Was machen Mentor*innen im Vorbereitungsdienst? Rekonstruktive Einblicke in die begleitende Praxis der Ausbildungslehrpersonen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 19–33. <https://doi.org/10.11576/pflb-4350>

Online verfügbar: 07.05.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>